



Enfermería Global
E-ISSN: 1695-6141
eglobal@um.es
Universidad de Murcia
España

Cestari, M. E.; Loureiro, M.
EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN ENFERMERÍA.
Enfermería Global, vol. 4, núm. 2, noviembre, 2005, pp. 1-7
Universidad de Murcia
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=365834730015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



DOCENCIA - FORMACIÓN

EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN ENFERMERÍA.

O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER ENFERMAGEM.

*Cestari, M. E., **Loureiro, M.

*Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta. **Enfermeira. Mestre em Assistência de Enfermagem. Professora Assistente. Departamento de Enfermagem da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Brasil.

Palabras clave: comunicación, enseñanza-aprendizaje, enfermería.

Palavras chave: comunicação, ensino-aprendizagem, enfermagem.

RESUMEN

El artículo presenta un estudio de caso que tiene como objetivo conocer de forma profunda una práctica educativa desde su concepción hasta su evaluación, apuntando algunos puntos frágiles en la forma de desarrollo de la enseñanza así como estrategias que permitan su superación. Para atender al objetivo propuesto, se siguió el desarrollo de una disciplina práctica de un curso de graduación en enfermería durante un semestre lectivo. Los resultados encontrados indican que la forma de comunicación establecida entre los diversos sujetos, alumnas, profesores, pacientes, ejerce un papel fundamental en el desarrollo de todo proceso.

RESUMO

O artigo apresenta um estudo de caso que teve como objetivo conhecer de forma profunda uma prática educativa desde sua concepção até sua avaliação, apontando alguns pontos frágeis na forma de desenvolvimento do ensino assim como estratégias que podem permitir sua superação. Para atingir o objetivo proposto, foi acompanhado o desenvolvimento de uma disciplina prática de um curso de graduação em enfermagem durante um semestre letivo. Os resultados encontrados indicam que a forma de comunicação estabelecida entre os diversos

sujeitos, alunas, professoras, pacientes, exerce papel fundamental no desenvolvimento de todo o processo.

INTRODUCCIÓN

Reflexionando sobre nuestra experiencia profesional, percibimos que la práctica de la enfermería no ha sido sólo fuente de inquietudes e incertidumbres, sino que también, en cierta medida, ha condicionado también toda nuestra actividad. El trabajo docente tiene siempre la práctica concreta de la enfermería como horizonte, como objetivo. Esto significa que acreditamos que la enseñanza no tiene un fin en sí mismo y no puede, jamás, perder de vista las cuestiones concretas de la práctica profesional.

Observando la actividad de ex-alumnas percibimos las deficiencias de la enseñanza, o sea, que fue la observación del trabajo realizado por las enfermeras que ayudamos a formar lo que nos hizo reflexionar seriamente sobre cómo desarrollamos la actividad de la enseñanza. A partir de ahí, sentimos la necesidad de un soporte teórico específico que sustentase nuestro trabajo docente.

La enseñanza práctica, tradicionalmente utilizada por la enfermería, representa un momento del contacto entre las actividades académicas de alumnas y profesoras y las actividades asistenciales del conjunto de la enfermería. En este momento las alumnas pueden ir construyendo su lectura del mundo del trabajo, integrando teoría y práctica. Sin embargo, este contacto con la realidad de los servicios de salud puede llevar a la inmersión de las conciencias, presentándose como determinación, o haciendo surgir la conciencia ingenua de alumnas y profesoras que pueden considerarse sobre la realidad concreta, ignorando su fuerza.

Parece existir un consenso entre alumnas y profesionales de que es en la *práctica donde se aprende*. Además los cursos de enfermería brasileños destinan una significativa carga horaria hacia las actividades prácticas. Por el contrario, esta forma de enseñanza no parece exigir ninguna preparación especial, lo que puede ser observado por la inexistencia de planes de enseñanza para estas actividades o en su extrema simplificación, en los que existen^{2,3,4}. Aparentemente, no precisa la profesora *preparar* esta actividad de la misma forma que *prepara* una clase teórica. Es necesario pensar el mensaje que esta actitud transmite, o las creencias que oculta. ¿Será que para hacer no es necesario estudiar? ¿La práctica dispensa el auxilio de la teoría? ¿Qué se enseña y se aprende en las aulas prácticas?

Cuando la práctica nos muestra que hay necesidad de cambiar es indispensable volver a la teoría, realizar una reflexión cuidadosa, para decidir el qué, cómo y porqué cambiar. Proponer cambios sin planificación puede llevar a resultados inesperados y, muchas veces, totalmente indeseados. En el caso específico de la enseñanza es necesario buscar concepciones educativas que puedan orientar nuestro quehacer docente.

Para proponer una modificación en nuestra forma de enseñar buscamos soporte en las ideas de Paulo Freire^{1,5}. Este autor no presenta un método de enseñanza que deba, o pueda, ser utilizado en cualquier situación pero presenta concepciones que, debidamente contextualizadas, pueden orientar en la práctica educativa.

Los presupuestos que orientaron la propuesta de la enseñanza elaborada fueron:

- Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben ser planeadas y acompañadas de forma rigurosa con la utilización de un referencial teórico explícito;
- La enseñanza práctica debe partir de las situaciones concretas vividas en los diferentes campos de práctica para cuestionarlas y desarrollar en la alumna un pensamiento crítico capaz de ayudarla a integrarse en el mercado de trabajo;
- La metodología de la enseñanza utilizada debe considerar a la alumna como sujeto de su proceso de enseñanza-aprendizaje y auxiliarla a desarrollar la curiosidad epistemológica y el hábito de la reflexión.

Las estrategias elegidas están relacionadas con estos presupuestos y con los objetivos de la formación profesional incluyendo:

- **La utilización del trabajo individual y colectivo.** Considerando que el aprendizaje ocurre en la relación entre sujetos aunque tenga un aspecto individual, procuramos prever actividades que contemplen tanto el aspecto colectivo como el individual. Un ejemplo es la reflexión que era realizada de forma individual en los informes de campo y de forma colectiva en los grupos de reflexión.
- **El uso de la acción-reflexión-acción.** Implica tomar la propia acción como objeto de cuestionamiento para, entonces, volver a actuar. La realización de los informes de campo y los grupos de discusión tienen como uno de sus objetivos justamente incentivar la reflexión sobre la propia acción.
- **El diálogo como mediador del proceso.** Si el aprendizaje acontece en la relación entre los sujetos, el diálogo se torna indispensable pues es el que puede asegurar el compartir de experiencias, la discusión sobre el objeto de estudio, o sea, el propio aprender con el otro. Para que exista el diálogo es necesario saber escuchar y responder a lo que el otro nos dice reconociéndolo como sujeto productor de su historia.
- **La integración de objetivos personales en los colectivos.** Aunque la disciplina presente objetivos propios, que están relacionados con la estructura del curso y que son, por lo tanto, colectivos, es posible que cada alumna añada a ellos sus objetivos personales. El hecho de trabajar con grupos reducidos, como en el caso de la enseñanza práctica, facilita la implementación de esta estrategia.

METODOLOGÍA

La propuesta de la enseñanza elaborada por las encuestadoras fue implementada y se tornó objeto de investigación teniendo como foco el **proceso de la enseñanza-aprendizaje** y el **papel docente** en este proceso. La metodología elegida fue el estudio del caso que aspiraba a comprender el objeto estudiado que es tratado como único, "una representación singular de la realidad que es multidimensional e históricamente situada"⁷.

Una de las características del estudio del caso es que el encuestador, aunque parta de algunos presupuestos teóricos iniciales, procura mantenerse atento a nuevos elementos o dimensiones que puedan surgir en el transcurso del estudio. "El encuestador estará siempre buscando nuevas respuestas y nuevas indagaciones en el desarrollo de su trabajo"⁷.

Los datos fueron obtenidos por medio de la observación participante realizada durante el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de la lectura de los trabajos escritos producidos por un grupo de siete alumnas de una disciplina profesional del 5º semestre del curso de graduación en enfermería.

Los acontecimientos observados durante las actividades académicas eran registrados de forma esquemática en el diario de campo. Después del período de observación, estos registros eran completados con el objetivo de detallar las situaciones.

Al término de la disciplina fue realizada la lectura exhaustiva de los datos obtenidos lo que permitió su agrupamiento. Las categorías que surgieron con mucha fuerza, a partir del análisis de los datos, y que se mostraron extremadamente importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron: la comunicación entre alumna y profesora, la comunicación entre alumna y paciente, enseñar-aprender enfermería y el trabajo de la enfermería.

EI DIÁLOGO COMO BASE PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La realidad de la enseñanza práctica es extremadamente compleja, abarca múltiples factores, saberes y sentimientos y sólo artificialmente puede ser separada, fragmentada. Las categorías encontradas están profundamente relacionadas, imbricadas, se influyen mutuamente. Una característica de la ciencia moderna es separar lo que en realidad viene siempre junto, izquierdo o derecho, externo o interno, acción o pensamiento, en tanto que el pensamiento complejo⁸ coloca el e en el lugar del o y es en este sentido que las categorías deben ser entendidas.

La comunicación establecida entre los diversos sujetos, alumnas, profesionales del equipo de salud, pacientes, profesora, se mostró altamente relevante para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. En realidad, la forma de comunicación establecida está intrínsecamente asociada al tipo de relación establecido, que a su vez depende en gran parte de cómo entendemos al *otro*. Así la relación autoritaria tiene como característica la preponderancia de un sobre los otros y la comunicación correspondiente concede la voz solamente al dominador, silenciando los demás.

De acuerdo con Freire¹ el diálogo es el mediador del proceso de enseñar-aprender. El diálogo verdadero sólo puede surgir en una relación entre sujetos, donde todos tienen el derecho a voz. Como todas las relaciones humanas, el diálogo exige una postura ética que implica que todos tienen derecho a voz, pero este derecho no es ilimitado, no incluyendo el derecho de mentir, engañar, deformar. Así su carácter ético.

El diálogo, en el presente trabajo, se mostró como fundamental tanto para el desarrollo de la enseñanza como para la propia investigación. Él permitió que fuese sobrepasada una visión superficial de las situaciones, que pueden ser originadas de la observación, y fuesen desvelados los factores condicionantes del hacer de las alumnas y su relación con las experiencias de la enseñanza.

La comunicación establecida entre alumna y profesora evolucionó del silencio de las alumnas hacia una comunicación funcional, que tiene como objetivo la realización de acciones prácticas, hasta el diálogo. La experiencia previa de las alumnas condicionó grandemente su comunicación con la profesora. Fue necesario que, conversando con ellas, no nos escondiésemos de presentar nuestra posición y al mismo tiempo, valorásemos sus afirmaciones. La problemática de las situaciones vividas y la búsqueda colectiva de estrategias de superación de las dificultades permitieron que pronto las alumnas perdiesen la desconfianza en cuanto a nuestras reales intenciones y comenzasen a verbalizar sus pensamientos sin preocuparse en ocultar su no saber.

A partir del diálogo con las alumnas fue posible conocer los factores que condicionaban su comunicación con los pacientes que, inicialmente, era estereotipada y, aparentemente, no consideraba este paciente como sujeto. Fue posible percibir, entonces, que el miedo de no saber responder las preguntas del paciente y el constreñimiento a aproximarse a él sin tener

un objetivo claro, como realizar un curativo, llevaban a las alumnas a mantenerse separadas, estableciendo una comunicación patronizada. El reconocimiento de estas dificultades es lo que permite el establecimiento de estrategias, tanto individuales como colectivas, para su superación.

Mientras las alumnas se mantienen silenciosas, evitando mostrar sus dificultades con miedo de una posible nota, la profesora trabaja con las apariencias y no es capaz de ayudarlas. Al mismo tiempo las propias alumnas tampoco consiguen superar sus dificultades pues evitan situaciones que puedan demostrar su no saber ante la profesora.

Es por medio de una comunicación efectiva como la profesora puede saber cómo la alumna aprende, lo que permite establecer actividades de enseñanza-aprendizaje más individualizadas.

Las alumnas demuestran también, por palabras y acciones, cuál es el saber y el hacer que valoran y, consecuentemente, lo que juzgan que sea, o deba ser, el trabajo de la enfermería. Estos datos también se muestran relevantes ya que posibilitan la problemática tanto de la teoría como de la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y del trabajo profesional y apuntan hacia los posibles vacíos en el currículo adoptado y su adherencia, o no, a un proyecto de práctica de la enfermería.

El tipo de comunicación, y en consecuencia el tipo de relación, que la profesora establece con las alumnas, con los pacientes y con el equipo de salud, condiciona la comunicación de las alumnas con la propia profesora, con los pacientes y con el equipo. El conocimiento que alumnas y profesoras consideran necesario está relacionado con el tipo de actividades que son privilegiadas, y lo que es relegado a segundo plano, condicionando la propia comunicación de éstas con el equipo, con los pacientes y entre si. La profesora establece estrategias basadas en la creencia que posee sobre cómo las alumnas pueden adquirir los conocimientos y habilidades juzgados necesarios. Las alumnas, con sus características e intereses específicos, pueden, o no, beneficiarse con las estrategias implementadas y son capaces de demostrar, de forma explícita o no, cómo aprenden y cómo les gustaría aprender.

Frente al cuadro extremadamente complejo existente en las instituciones de la salud, con innumerables focos de conflicto, el planeamiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje allí desarrolladas debe, necesariamente, tener en cuenta, además de otros aspectos, las características de este ambiente. El planeamiento y acompañamiento cuidadosos pueden impedir tanto la alienación de profesoras y alumnas de la realidad que las circunda cuanto su total inmersión en esta realidad. De la misma forma, la reflexión sobre las experiencias concretas contribuye significativamente para que profesora y alumnas consigan desenvolver un proceso de enseñanza-aprendizaje que de hecho, induzca las estudiantes para una actividad profesional que sea crítica y creativa.

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente estudio los aspectos que se mostraron como más significativos para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje fueron: el establecimiento de una relación de dialogo, la valorización del trabajo individual y colectivo, la utilización de las experiencias concretas de las alumnas como punto de partida para la reflexión y sistematización del conocimiento, el uso de la realidad concreta para la problemática de los contenidos bibliográficos y viceversa.

Como camino para enseñar-aprender la propuesta, presentada en este trabajo, fue ampliamente aprobada por el grupo de alumnas. La declaración de una de las estudiantes es extremadamente significativa y refleja el sentimiento del grupo:

Tú no **tienes** que ir a la práctica, entonces queda así una reunión. La gente viene a aprender, no tiene aquel peso de las prácticas.

La afirmación de que “la gente viene para aprender” representa, en verdad la confirmación del alcance del mayor objetivo de cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje: que las alumnas tengan el deseo y la posibilidad de aprender, que la enseñanza no sea sentida como un castigo, como un mal necesario, sino como una posibilidad de construcción. El diálogo utilizado como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje permitió también que nosotras, como profesoras, al escuchar a las alumnas, descubrimos nuevas posibilidades y necesidades en el desarrollo de nuestra práctica educativa. De la misma forma, la observación-participante y la reflexión sobre los datos obtenidos permitieron conocer mejor a las estudiantes, sus temas, necesidades e intereses. Esta aproximación entre alumnas y profesora es lo que permitió una enseñanza más adecuada a las características del grupo, lo que sin duda lo hace más significativo.

Es preciso considerar, entretanto, que esta forma de desarrollo de la enseñanza práctica exige un considerable esfuerzo por parte de la profesora. Es necesario planificar las actividades con cuidado, reflexionar sobre las situaciones observadas, estar atenta al habla de las alumnas, cuestionar la propia acción. Parte de este trabajo es necesariamente colectivo y otra individual, consumiendo una cantidad significativa de tiempo y energía. Una mayor utilización del tiempo para las actividades de la enseñanza implica una menor disponibilidad para otras actividades que también son exigidas de los profesores universitarios.

El enseñar no se fundamenta solamente en una habilidad innata, en un don, pero es un hacer que exige el dominio de varias habilidades y saberes⁹. Cuando la profesora ejecuta una actividad de enseñanza compleja, como las aulas prácticas, de forma poco estructurada, confiando apenas en su capacidad como enfermera y en el sentido común, corre el riesgo de olvidar el aspecto propiamente educativo que su acción debería contemplar. Así, a la vez que propicia condiciones para un aprendizaje significativo, apenas ayuda a la alumna a mantenerse alineada en relación a sus posibilidades y límites así como los de la profesión.

Como un camino para investigar la propuesta desarrollada también se mostró extremadamente fértil. Por medio de la observación atenta y análisis cuidadoso de la práctica educativa fue posible identificar los puntos frágiles en la enseñanza desarrollada así como varios aspectos que precisan ser mejor investigados. En verdad, a lo largo del trabajo con este grupo de alumnas, aprendimos más de lo que enseñamos y, a partir de su hacer y de su discurso, fue posible conocer más sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y sobre algunos aspectos específicos de la enseñanza de la enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogía do Oprimido*. 21 ed. São Paulo : Paz e Terra, 1993. 184 p.
2. CESTARI, Maria Elisabeth. *Vivenciando un proceso educativo: un camino para enseñar-aprender y pesquisar*. 1999. 173f. Disertación (Maestría en Asistencia en Enfermería) - Programa de Posgrado en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

3. REZENDE, Ana Lucia Magela de. Salud: dialéctica del pensar y del hacer. São Paulo: Cortez, 1986. 159p
4. SAUPE, Rosita. *Enseñando y aprendiendo enfermería: la transformación posible*. São Paulo, 1992. 200f. Tese (Doctorado). Escuela de Enfermería, Universidad de São Paulo.
5. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165p.
6. BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo : Perspectiva, 1982
7. LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa en educação: abordajes cualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
8. BOFF, Leonardo. *La águila y la gallina: una metáfora de la condición humana*. 13ed. São Paulo : Vozes, 1997.
9. PERRENOUD, Philippe. *Prácticas pedagógicas, profesión docente y educación*. Lisboa: Publicaciones Don Quijote, 1993.

ISSN 1695-6141

© [COPYRIGHT](#) Servicio de Publicaciones - Universidad de Murcia